

FORMACIÓN DOCENTE: EL DESAFÍO DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y COMPLEJA

Gonfiantini, Virginia ¹

RESUMEN

La evaluación es una tarea compleja que conlleva una serie de implicaciones sociales, en tanto plantea el compromiso de participación real de todos los involucrados que interactúan en este proceso. En todo acto de evaluación que se hace consciente y se problematiza, aparece claramente un múltiple juego: al mismo tiempo que se evalúa la actuación de otra persona, se mide la eficacia de la evaluación, evaluándose el mismo evaluador respecto a la toma de decisiones con respecto a la marcha de un proceso. La evaluación educativa nos confronta con el abordaje de un espacio de conflicto. Más allá de las diferentes perspectivas que ha abordado la cuestión de la evaluación, es importante señalar que ésta constituye siempre una actividad de comunicación en la medida en que implica producir un conocimiento y ponerlo en circulación entre diversos actores implicados. Nos proponemos entonces, ofrecer una nueva mirada respecto a cómo han evolucionado las preocupaciones por construir la evaluación auténtica y compleja en la formación docente en Argentina. Evaluación que, desde el kairós educativo, cuestiona y propone otro escenario para la educación en el siglo XXI y en la Era Planetaria.

Palabras claves: evaluación, kairós educativo, complejidad, competencias.

TEACHER TRAINING: THE CHALLENGE OF AUTHENTIC AND COMPLEX EVALUATION

ABSTRACT

Evaluation is a complex task involving a series of social implications for it raises the commitment for real participation of all parties involved in this process. In every act of evaluation that becomes aware and challenged, clearly emerges a multiple game: at the same time the interaction with the other person is evaluated, it is also assessed the efficiency of the evaluation; evaluating the very same evaluator on the decision making regarding the progress of a process. Educational evaluation faces us to deal with a space of conflict. Regardless of the different perspectives that have approached the evaluation issue, it is important to point out that it is always an act of communication since it involves the production of knowledge and its circulation among the various stakeholders. Thus, we propose a new look on the evolution of the concerns for building an authentic and complex evaluation of teacher training in Argentina. From the educational kairos, this evaluation questions and poses another scenario for education in the XXI century and in the Planetary Age.

Keywords: evaluation, educational kairos, complexity, competences

¹ Universidad Nacional de Rosario (Argentina); Cientista de la Educación / Dra. en Pensamiento Complejo (México)
E-mail: vgonfiantini@hotmail.com

1. Introducción

Las instituciones educativas se enfrentan hoy a orientar sus esfuerzos para formar profesionales capaces de responder a los desafíos de una sociedad en permanente cambio. Ello implica generar estrategias y alternativas de innovación para intervenir de manera crítica en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como actores de la comunidad educativa, nos propusimos pensar en los fundamentos teóricos en los que se erige la educación: epistemología, sociología, economía, filosofía, biología y psicología. A través de considerar la práctica como escenario posible de reflexión, pautamos una mirada multidimensional para entender:

- los enfoques, tradiciones, teorías, políticas educativas que se traducen en una determinada manera de selección, organización, distribución y validación de los contenidos;
- la concepción de educación, de formación docente, de prácticas docentes y de procesos de enseñanza y aprendizaje predominante;
- la manera de conformar y actuar sus discursos y en la toma de decisiones para la mejora de la práctica educativa.

Desde esa óptica, nos propusimos considerar la evaluación como instancia fundamental y optamos –como instrumento– llevar un diario de formación, con encuentros mensuales para poner en común los hallazgos y reflexiones, previo al proceso de incorporar los portafolios profesionales. Al ser una actividad piloto para su implementación institucional, sólo participa el grupo de educadores que aceptó intervenir en esta instancia de evaluarse para comprender la evaluación. Este modo de ver y cuestionar la realidad aporta respuestas significativas, pues permite interrogar y responder de otra manera a la problematización en el campo educativo y se perciben nuevos caminos para lograr la calidad de la educación y las competencias que se le demandan a la escuela, hoy. Pero, para llegar a esa propuesta necesitamos explicar desde dónde partimos y hacia dónde intentamos ir.

2. Analizar qué nos dice el texto en el contexto

El aislamiento de los sistemas educativos se produce por la incapacidad de abordar las complejas redes construidas en el sistema social, acaparados por una visión racional, hiperespecializada y reductiva que fragmenta la comprensión integral de la misma, configurando una explicación a partir de simplificar la complejidad de los fenómenos percibidos. Entender la enseñanza con el prisma de la complejidad significa acercarse al hecho educativo en tanto proceso destinado a facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los sujetos para que sean capaces de participar en la toma de decisiones y de fundamentar dichas elecciones. Ello implica posibilitarles construir el conocimiento de manera consciente y reflexiva, a partir de verdaderos procesos de indagación y búsqueda; procesos abiertos, flexibles y cooperativos que respondan a un perfil de sujeto capaz de producir, investigar y

reflexionar y no sólo reproducir. Desde esta perspectiva, consideramos el currículo en tanto “modelo de construcción compleja e intersubjetiva del conocimiento”, donde el conocimiento no se transmite sino que es construido-deconstruido-reconstruido en un permanente diálogo recursivo mediante la acción de los distintos actores. Desde la perspectiva compleja es *el que se desarrolla en el contexto del aula-mente-social, donde se pone de manifiesto una determinada relación profesor-conocimiento-alumno centrada en el enseñar, en el aprender y en el re-aprender recursivos.* (Gonfiantini, 2013, p. 80)

3. Sobre teorías y práctica en procesos de enseñanza y aprendizaje

Desde las posturas reconceptualistas se define a la didáctica como la ciencia que estudia los procesos de *enseñanza y aprendizaje*. La concepción profunda que el docente posea de este binomio determinará todo su accionar y quehacer áulico posterior. Es decir, podrá concebir su práctica desde la transmisión de contenidos atomizados y descontextualizados u orientar su práctica hacia la construcción-reconstrucción-deconstrucciónecologizada de los contenidos escolares. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), retomando desde la crítica un artículo de Scardamalia y Bereiter (1989), diferencian cuatro enfoques para entender a la enseñanza. Estos enfoques están definidos en función de la relación tripartita, *educador ↔ contenido escolar ↔ educando*:

- La *enseñanza como transmisión cultura*, implica entregar a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen la cultura, centrándose más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o en los intereses de los alumnos.
- La *enseñanza como entrenamiento de habilidades*, vuelve la mirada al desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales desde las más simples (lectura, escritura, cálculo) hasta las más complejas (solución de problemas, planificación, reflexión, evaluación). El principal problema es que tal proceso se presenta descarnado de su contexto, planteándose al alumno como desmotivador y carente de aplicación práctica.
- La *enseñanza como fomento del desarrollo natural*, desde Rousseau, considera la importancia y la fuerza de las disposiciones naturales del individuo hacia el aprendizaje. La enseñanza debe facilitar el medio y los recursos para el crecimiento, pero éste, ya sea físico o mental, se rige por sus propias reglas. El punto débil de este enfoque es su carácter idealista. El desarrollo del hombre a lo largo de la historia es un desarrollo condicionado por lo histórico, lo cultural, lo social, lo político y con las múltiples interacciones mutuas.

- La *enseñanza como producción de cambios conceptuales*, retoma la filosofía de Sócrates y más cercano a nuestros días, de Piaget, para quienes el aprendizaje es un proceso de transformación más que de acumulación de contenidos. El educando se concibe como un activo procesador de la información que asimila y el educador como un instigador de este proceso dialéctico transformador. Cobran importancia los pensamientos, creencias, capacidades e intereses de los estudiantes y no la estructura disciplinar.

Los autores citados sostienen que sólo el último enfoque considera a la enseñanza como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los educandos al provocar el conflicto cognitivo.

En los gráficos 1 y 2 se evidencia cómo a cada *enfoque de enseñanza* le corresponde un *modo de conocer la vida en el aula*.



Gráfico 1. Competencias según el ámbito que se analiza. Elaboración propia

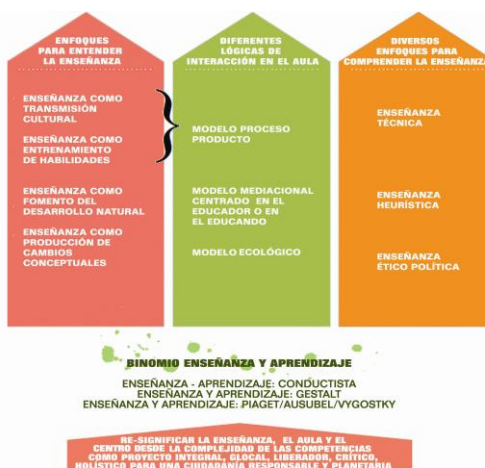


Gráfico 2: Diversos enfoques sobre el Binomio Enseñanza y aprendizaje. Elaboración propia

Es importante identificarlos por cuanto permite al educador intervenir y facilitar los procesos de reconstrucción y transformación del pensamiento y la acción de los educandos al conocer los múltiples influjos que -previstos o no, deseados o no- tienen lugar en el aula y determinan de modo decisivo el aprendizaje. Esta construcción requiere ineludiblemente, concebir el aula como un espacio multidimensional, un *kairos* educativo (Gonfiantini, 2013) donde se ponen en juego diferentes lógicas de interacción: *sociales* (entre los individuos intervinientes), *epistemológicas* (en función de cómo se conciba al contenido escolar) y *psicológicas* (acá entra a la escena no sólo la significatividad lógica y psicológica –Ausubel-, sino el inconsciente –deseos, eros, amor-, lo transferencial y lo vincular). Cada una de estas dimensiones e interacciones generan la posibilidad de nuevas formas de comprensión e intervención, que dependiendo la teoría que lo sustente oscilan entre relaciones técnicas, modos de comprensión interpretativos y modos de comprensión e intervención ético-política. Morin (2001, p.41) dice: “el hombre sólo se completa como ser plenamente humano por y en la cultura”. No hay cultura sin cerebro humano (aparato biológico dotado de habilidades para actuar, percibir, saber y aprender) y no hay espíritu (*mind*, mente), es decir, capacidad de conciencia y de pensamiento, sin cultura”.

4. Sobre metodologías para la formación en competencias

La elección metodológica depende de la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje del educador, adecuándose a la consecución de los objetivos educativos. La opción por formar en competencias, implica el conocimiento y acercamiento al contexto profesional y social del futuro titulado, en tanto le brinda estrategias y herramientas para intervenir y potenciar la capacidad de aprender colaborativamente con los otros, a partir de una interacción de ideas, experiencias y puntos de vista. Estas características focalizan una metodología que propicia la reflexión sobre el qué, por qué, cómo se hace y qué resultados se obtienen para mejorar el propio desempeño. Es decir, el desarrollo de la competencia más compleja de todas: *la de aprender a aprender con sentido crítico, complejo y recursivo*. En este marco las dos grandes tareas de los profesores en el terreno metodológico se pueden resumir – según Fernández March (2006, pp. 35-36)- del modo siguiente:

- Planificar, diseñar y re-organizar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios.
- Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

De este modo la *construcción metodológica* se convierte en el vehículo a través del cual los estudiantes, como sujetos pedagógicos, aprenden conocimientos, habilidades y actitudes, situados en un espacio y en un tiempo determinado, junto a otros. Es decir, desarrollan competencias. En términos “morineanos”, podemos hablar

de una *construcción metodológica-ecologizada*. Nos preguntamos con Edelstein (1997) ¿por qué plantear lo metodológico como una construcción?

Díaz Barriga (1985) afirma que el método implica una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo). Así definida, la construcción metodológica no es absoluta sino relativa. Como afirma Morin, si definimos al método como absoluto lo estamos pensando desde una visión simplificada, como un modelo de instrucción basado en técnicas que predefinen pasos organizados rigurosa y linealmente para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos. Al hablar desde lo relativo, Díaz Barriga, considera que la construcción metodológica se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos (educadores y educandos) en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. En este escenario, el educador es el sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza, fruto de “un acto singularmente creativo de articulación” (Edelstein y Coria, 1995, p. 85) que entrama la lógica disciplinar con las múltiples maneras de interacción y apropiación de cada uno de los sujetos implicados. El *conflicto sociocognitivo*, en tanto confrontación constructiva de las representaciones personales, se produce no sólo a nivel de los educandos, sino también de los educadores en un panorama de aprendizaje continuo, de apertura al cuestionamiento y a otras miradas.

5. Sobre la evaluación de competencias

Poggi et al (1996) precisan que cuando se habla de evaluación, existe un numeroso abanico de significados con cierta ambigüedad terminológica, ya que puede expresar un aspecto y su contrario, lo preciso y lo aproximado, lo cuantitativo y lo cualitativo, a saber: *verificar, medir, valorar, comprender, aprehender, conocer, juzgar, comparar, constatar, apreciar, decir, ayudar, cifrar, interpretar, estimar, experimentar, posicionar, expresar*. También podemos abordar la problemática de la evaluación, desde al menos, dos perspectivas:

- Evaluar involucra el hecho de medir con precisión y expresar una cantidad cifrada y cuantificada.
- Evaluar implica operaciones como estimar, apreciar, aprehender; en otros términos, pronunciar un juicio cualitativo y eventualmente, aproximativo sobre una realidad.

Generalmente, una de las funciones de la evaluación es recopilar información para tomar decisiones que favorezcan el desarrollo integral (no sólo el dominio de conceptos) del estudiante. La evaluación, al igual que otros procesos educativos, implica un proyecto, la búsqueda de acuerdos y definiciones sobre algunos de los

siguientes puntos: *qué se desea evaluar, con qué propósitos, cómo evaluarlo, en qué momento, para quién*. Para que el proceso evaluativo sea adecuado, es necesario diferenciar una serie de conceptos básicos y a la hora de fijar premisas hemos de considerar procesos y no sólo resultados; conocimientos junto a valores, habilidades cognitivas complejas, actitudes; evaluar al educando que sabe y al que no sabe; respetar las condiciones contextuales, las capacidades y los esfuerzos; generar vías cuantitativas y cualitativas; ser compatible con el proceso de enseñanza y de aprendizaje, incluyendo la dimensión ética; servir a los procesos de cambio; ser externa e interna, acompañar los tiempos del proceso educativo, por lo tanto debe ser continua; ser una paraevaluación y una metaevaluación.

Como la evaluación no se reduce exclusivamente a la medición, los procesos evaluadores deben impulsar acciones conducentes a:

- Analizar el punto de partida del estudiante (evaluación diagnóstica), los procesos educativos desarrollados (evaluación procesual) y los resultados obtenidos (evaluación final).
- Valorar los aspectos positivos y corregir las debilidades del estudiante (evaluación actitudinal).
- Fortalecer la autoestima del alumno, fomentar su motivación para que siga aprendiendo de forma continua (aprendizaje a lo largo de la vida).

El currículo complejo y por competencias demanda estrategias estructurales y operativas para su evaluación, requiere apertura conceptual, identificación de estrategias y proponer modelos que proporcionen información sobre el desarrollo del aprendizaje de los sujetos intervinientes. Si no se lo analiza desde un enfoque reduccionista, retoma la tradición docente que realiza su práctica desde una postura abierta, flexible, crítica, cuestionadora, liberadora, donde se destaca el diálogo, la articulación, la reflexión, la interrelación entre conocimientos, habilidades y destrezas puestos en juego en el *kairos* educativo. Es, en definitiva, *una construcción subjetiva y singular, un esquema de acción desarrollado por el sujeto a través del conocimiento (saber, saber hacer, saber ser, saber des-aprender y saber re-aprender) y a lo largo de toda su vida*. Este conocimiento en acción que el sujeto pone en juego se articula con el macro-contexto: epistemológico; práctico; metodológico; social y político que lo incluye y lo determina. (Gonfiantini, 2013a, p. 13)

6. Propuestas prácticas para evaluar competencias

Como en todos los aspectos, cuando hablamos de evaluación, debemos considerar diversas alternativas, puesto que siempre la meta es el aprendizaje continuo y la mejora constante. Reunir y analizar información sustantiva requiere de criterios fijados de antemano. Pero fijar actividades que reflejen esa apertura es uno de los puntos iniciales. Algunas posibilidades pueden ser: solución de casos prácticos

y problemas; examen con libro abierto; dossier, diseño de proyecto; mapa conceptual; opinión personal; autoevaluación; interpretación, análisis y valoración crítica de documentos; evaluación cooperativa mediante dinámicas de grupo, co-evaluación; preguntas abiertas; portfolios. En el caso que nos propusimos, la práctica del propio educador, se transformo en objeto de estudio, para dar paso a la comprensión de estas alternativas. En palabras de Pérez Gómez (2008, p. 426) y asemejándose a la propuesta “morineana”, esta concepción del proceso evaluativo implica una modificación:

- Conceptual, para dar cabida a resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles.
- Metodológica, que modifica la primitiva e inflexible estrategia formal e incluye procedimientos informales.
- De enfoques, que permite recabar datos tanto sobre procesos como productos.
- Ético-política, que proporciona información a todos los participantes y recoge opiniones e interpretaciones.

Si llevamos esta opción a las competencias, con Trillo Alonso (2005, pp. 85-103) partimos de definirlas como el conjunto de conocimientos, de habilidades y de actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión. Conviene explicar: (1) que -respecto a los conocimientos- se refieren al saber, esto es, a un cierto dominio en cuanto al entendimiento y comprensión del conocimiento propio de un campo, científicamente validado e históricamente acumulado, (2) que -en relación a las habilidades- alude al saber hacer, es decir, a un cierto dominio en cuanto a la puesta en marcha y desarrollo de determinadas destrezas cognitivas y/o motrices, que permiten decidir a quién las emplea qué es lo que se requiere en un momento dado y cómo hay que llevarlo a cabo y (3) que -en cuanto a las actitudes- indica el saber estar, incluso al saber ser y que, por supuesto incluye también el saber sentir. En definitiva, a un cierto dominio en lo que concierne a las relaciones interpersonales, a la inserción social conforme a ciertos principios éticos y, también, al equilibrio emocional. Apunta que se debe conocer cuál es la situación actual de los profesores y de los profesores en formación respecto a la triple competencia de saber, saber hacer y saber ser en materia de evaluación educativa y auténtica. Continúa—en cierto sentido- la línea teórica de Pérez Gómez y plantea sustituir el currículo disciplinar y la obsesión academicista por otro basado en problemas y organizado en proyectos de trabajo, interpretación y experimentación. Como Morin, manifiesta que el conocimiento disciplinar es valioso porque expresa su utilidad como herramienta de análisis para comprender los problemas de todo tipo, teóricos y prácticos; físicos, económicos, éticos o artísticos que afectan a los ciudadanos. Pero si juzgamos el contenido disciplinar como mero instrumento para la consecución de metas académicas ligadas a la certificación y a la acreditación, puede mantenerse la estructura de contenidos sin sentido, que subordina el eros, el deseo, que aliena la conducta, que sigue enseñando la docilidad.

Pérez Gómez prefiere hablar de una *evaluación auténtica*, cuando afirma que el objetivo de la escuela obligatoria no es la mera transmisión de información y aprendizaje disciplinar, sino la utilización de herramientas de apropiación para que los individuos reconstruyan progresivamente y de forma reflexiva y recursiva sus modos de pensar y de actuar. ¿Cómo hacerla efectiva? Para responder a esta pregunta recupera los aportes de la psicología de la educación, principalmente a Ausubel y considera que

- un asunto carente de significado no puede promover un enfoque profundo del aprendizaje, esto es, significativo, motivado y orientado a la comprensión,
- es fundamental que el estudiante use el conocimiento y no sólo que sepa cosas. Para ello, hay que plantearle principalmente dilemas y sugerirle vías de solución ante los cuales pueda desarrollar procesos de deliberación más que adoptar caminos o soluciones cerradas.

Concluye, al igual que todos los autores analizados, con una pregunta muy sugerente *¿de qué nos servirán partituras e instrumentos magníficos si no contamos con un músico que al interpretarlas nos haga vibrar?* La respuesta es tan obvia como antigua: hay que educar a los futuros educadores, en actitudes y valores, en el compromiso, en la coherencia, en la ejemplaridad y en la esperanza de procesos auto-eco-re-organizadores de enseñanza y aprendizaje, en la construcción metodológica y en evaluación educativa y auténtica. En definitiva, conforme a una racionalidad no meramente técnica sino sobre todo práctica reflexiva, crítica, política y compleja, tejiendo desde el eros los elementos heterogéneos.

Debemos aún considerar algunos aspectos que consideramos prioritarios pues definen criterios fundamentales que tienen que ver con la evaluación equitativa. El valor de la equidad sólo se comprende desde el enfoque de la complejidad. Podemos mencionar, entre otros: Ausencia de coerción; no prestar excesiva atención a los propios intereses sino al interés comunitario; brindar información igual y completa para todos quienes participan de la evaluación; aceptar las consecuencias de asumir determinadas opciones; analizar si es posible llevarse a cabo realmente y no en situaciones ideales; contar con acceso a fuentes de información que asegure la equidad; mantener el compromiso de participación de acuerdo a lo que se estipule.

Este ángulo en la búsqueda de unir evaluación, educación y complejidad, nos permite diversas alternativas cuando proponemos un proceso de evaluación: sin operaciones que separen amplias franjas sociales manteniendo desigualdades; con criterios que aseguren un clima sin obstáculos; capaz de identificar actividades que favorezcan los procesos de comunicación al descubrir estructuras que mantienen o fortalecen las diferencias. Asimismo no puede ignorar la situación de los educandos en cuanto a este momento particular que atraviesa nuestra sociedad: el desinterés ante la falta de futuro; la seguridad de muchos que consideran que no accederán a otro trayecto educacional; la mirada escéptica respecto a la educación no sólo de los

jóvenes sino de sus propias familias. Por ello, evaluar la evaluación es también parte de esta mirada compleja. La función retroalimentadora nos permite conocer el camino puesto que al interrogar los datos, los conocimientos y los modos de comunicación, es factible una comprensión rica y relevante. Esa base conformada a partir de reglas éticas, finalidades e información compartidas, hará que la comunidad educativa se sienta responsable para construir y construirse.

7. Construcción de conocimiento y construcción de la evaluación auténtica, compleja y por competencias

De este desarrollo se desprende que -en el campo de la construcción del conocimiento en la formación docente y particularmente de la evaluación-el educador debe modificar su situación de mero transmisor y combatir la idea instituida en el imaginario social de que sólo los especialistas son “los habilitados” para la construcción del conocimiento. El Diario de Formación propuesto y en proceso de ejecución permite comprender que evaluar desde tal concepción establece canales de reflexión para:

- desarrollar y consolidar una posición de permanente revisión de la práctica educativa, generando una actitud reflexiva, crítica y transformadora de dicha práctica,
- conocer y confrontar los diferentes aportes de las principales corrientes del pensamiento científico,
- construir socialmente el conocimiento como instancia que posibilita, a través del trabajo realizado, generar focos de debates y producción; de análisis y construcción de los conocimientos de manera colectiva y solidaria entre los diversos miembros del equipo,
- construir socialmente el conocimiento, donde éste no se transmite sino que es construido y reconstruido en permanente bucle recursivo y diálogo de saberes entre la información y la acción de los diferentes actores involucrados.

Por ende, abordar el campo de la evaluación desde la perspectiva compleja significa producir conocimiento acerca de la realidad educativa con la que se trabaja y discutir los diferentes mecanismos que permitan institucionalizarlos de manera que sea posible su articulación y puesta en debate en espacios distintos a los de su producción. Similar propuesta plantean Liston y Zeichner (1993) cuyos trabajos están relacionados con la mejora de la práctica de la formación del profesorado, cuando proponen la creación de un currículum de formación del profesorado que otorgue gran importancia a los conocimientos actuales sobre los contextos y condiciones políticas, históricas y sociales de la escolarización. El examen reflexivo de las propias prácticas educativas en educadores formados con una conciencia crítica, suscita

inevitablemente cuestiones sobre el conocimiento descriptivo de las situaciones educativas generales y concretas. Los formadores de profesores hemos de articular los valores y creencias educativas de los futuros educadores y poner de manifiesto las creencias respecto al contexto social de la escolarización, examinándose marcos alternativos. Ese reconocimiento es el que nos permitirá ver con mayor claridad y modificar, si fuese necesario, las creencias sociales que forman parte de nuestra identidad profesional. También, y en un plano más instrumental, debemos esforzarnos por comprender cómo en el contexto social de la escolarización, las condiciones de trabajo y las normas institucionales de las escuelas pueden facilitar u obstruir estas metas educativas.

Como surge del rastreo educativo realizado para describir, caracterizar y discutir aquello que configura a un determinado tipo de profesor, podemos diferenciar cuatro perspectivas ideológicas (Liston y Zeichner, 1993) -en conflicto entre ellas a lo largo de la historia en la mayoría de los institutos de formación docente-: académica, técnica, práctica y de la reconstrucción social. La propuesta que llevamos a cabo propone sumar una quinta perspectiva, la *Compleja*, para considera no sólo las relaciones entre conocimiento, poder, ideología, cultura, clase y economía, sino demostrar la importancia de la teoría política y social para el abordaje de la escuela y específicamente del currículo como microcosmos de análisis en la era planetaria. Es decir, partimos de diversos marcos para profundizar un enfoque. Inmersos en una transformación social y económica sin precedentes, donde si bien los conocimientos científicos y técnicos son y serán cada vez más sofisticados, conllevan increíbles cegueras y desorientaciones sobre las consecuencias de estas transformaciones en la realidad humana, una pregunta clave es *¿cómo enseñar a pensar en la era planetaria?* ¿Por qué un conocimiento sofisticado y una tecnociencia en plena evolución pueden, sin embargo, no ser pertinentes? Frente a estos interrogantes responde Morin (1998):

... porque por un lado, nosotros estamos en una época de saberes compartimentalizados y aislados los unos de los otros. No es solamente especialización, es la hiperespecialización, que surge cuando las especializaciones no llegan a comunicarse las unas con las otras, y una yuxtaposición de compartimentos hace olvidar las comunicaciones y las solidaridades entre estos compartimentos especializados. Por doquier es el reino de los expertos, es decir, de técnicos especialistas que tratan problemas recortados y que olvidan los grandes problemas, ya que los grandes problemas son transversales, son múltiples, son multidimensionales, son transdisciplinarios y en nuestra época de mundialización, son planetarios. (p. 19)

La enseñanza además de tener una función, una especialización, una profesión debe volver a convertirse en una tarea política que resucitar la misión del enseñante” (Morin, 2011). Recordemos que el pensamiento complejo se presenta como una nueva forma de pensar y de vincularse con los conocimientos, no desde la mutilación y separación sino desde el re-ligarlos y desde la común-unió ecologizada, donde se plantea la re-introducción del sujeto pedagógico en el acto intelectual.

8. Reflexiones recursivas

Hablar de complejidad es hablar de una búsqueda, de un *método*; es indicar un camino en el sentido de Machado, el se hace al andar, el que adelanta un nuevo anuncio en su trayecto. ¿Cuál es el nuevo anuncio? Bueno, el de evitar tanto la desesperanza como la falsa esperanza (Morin, 1999).

La misión de la educación en la era planetaria es fortalecer las condiciones de emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria. Proyectar la evaluación desde el pensamiento complejo ofrece interesantes estrategias para asumir los desafíos que exige la contemporaneidad, más allá de coyunturas de gobierno. Morin (1999) nos invita a "aprender a vivir, a compartir, a comunicarse, a comulgar..." De allí que pensar complejamente una manera de valorar implica la polisemia del término evaluación, de su concepción y de su *praxis*. Pero, siempre, dando el primer paso desde el propio devenir.

9. Bibliografía

DÍAZ Barriga, A. (1985). *Didáctica y currículum*. México: Ediciones Nuevomar.

EDELSTEIN, G. (1997). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En *Corrientes didácticas contemporáneas*. (1° reimp.). Buenos Aires: Paidós.

FERNÁNDEZ March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/152/135>

FREIRE, P. (2008). *El grito manso*. (2° ed.). Buenos Aires: Siglo XXI editores.

GIMENO Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). "Enseñanza para la comprensión". En: *Comprender y transformar la enseñanza*. (2ª ed.) Madrid: Morata.

GONFIANTINI, V. (2013). Re-significar la formación docente desde la práctica del formador. Tesis en opción al título de Doctora en Pensamiento Complejo. 26/10/13

GONFIANTINI, V. (2013a). *El extrañamiento del horizonte educativo: de diálogos emancipadores y complejos*. RIE 63/2. 15/11/13

LISTON y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

MORIN, E. (1998). Cómo enseñar a pensar. Entrevista. Traducción Elisa Carnelli. Diario Clarín. Recuperado de: <http://www.clarin.com/diario/1998/07/06/i-01701d.htm>

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Paris.

MORIN, E. (2011). *La vía: Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós

PÉREZ Gómez, A. (2008). "Nuevos Modelos Contemporáneos de Evaluación", en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (6a ed.). Madrid: Akal.

POGGI, M. et al (1996). *Evaluación Nuevos Significados para una Práctica Compleja*. Buenos Aires: Kapeluz.

SCARDAMALIA, L. y Bereiter, C. (1989). *Conceptions of teaching for better teaching and learning*. NY Holt, Rinehart and Winston.

TRILLO Alonso, F. (2005). Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? *Revista Perspectiva Educativa*, N° 45. Valparaíso.